

ENVELHECIMENTO OU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL? APONTAMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE TRAJETÓRIAS DOCENTES

Aging or professional development? Notes for discussion about professors trajectories

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos¹
SOUZA, Dalva Maria Ribeiro de²

RESUMO

Envelhecer, seja na vida ou na profissão, há muito tempo deixou de ser sinônimo de sabedoria ou de degeneração, dualidade que hoje dá lugar a múltiplas possibilidades de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida profissional, inclusive em sua fase final, que pode ser precursora de continuidade sob novas condições. Discute-se o processo de envelhecimento no ciclo de vida humano segundo três principais tendências teóricas (organicista, contextualista e *life-span*); o ciclo de vida profissional segundo o modelo de Michael Huberman; e de questões levantadas por pesquisas brasileiras, tendo como foco a trajetória de professores, em especial os do ensino superior. Um novo modo de envelhecer na profissão explica e reforça o recrudescimento de estudos sobre as novas expectativas indicadas pelos relógios social e ocupacional, com a conseqüente demanda por pesquisas sobre as configurações do ciclo de vida profissional na contemporaneidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Envelhecimento profissional; Trajetórias docentes.

ABSTRACT

Getting older, in life or career, has been synonym of wisdom or degeneration for a long time ago. Duality presented today in multiple possibilities of development along the professional life cycle including the final phase can be continuous precursors under new conditions. Herein, a discussion of aging process in human life cycle of career was presented, according to three mainly theory trends – organicist, contextualist and life-span –, professional life cycle based on Michael Huberman's model and from questions raised by brazilian researches with focus on professors trajectory, specially higher education. A new way to get older in career explains and reinforces recrudescence studies on new expectations indicated by occupational and social clock patterns with a consequent demand by researches on configuration of professional life cycle in contemporaneity.

Keywords: Human development; Professional aging; Teachers trajectories.

¹ Doutora e Mestre em Educação, ambos pela PUC-SP, Graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. E-mail: <doradavilla@gmail.com>.

² Mestranda em Educação e Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Graduada em Psicologia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (UNISAL). E-mail: <dalva154@uol.com.br>.

INTRODUÇÃO

Envelhecer ou desenvolver-se profissionalmente? À primeira vista, ou ao pensar inicialmente sobre a questão, tende-se a optar pelo segundo termo que remete à ideia de amadurecer, de crescer, ao contrário do primeiro termo – envelhecer –, que lembra o que é velho, inútil ou imprestável. Entretanto, qual a percepção de velhice quando, por exemplo, John Nash, Nobel de Economia em 1994 pela revolução no campo da Matemática com a Teoria dos Jogos, ministrou palestra no International Workshop on Game Theory and Economic Applications of the Game Theory Society (IWGTS), realizado na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) em 2014? Seria esse cientista, aos 86 anos, considerado velho? Teria ele contribuições a fazer para a ciência? A resposta vem no título da reportagem “*Uma mente inquieta aos 86 anos*” (FREIRE, 2014, s/p) que finaliza com a afirmação de John Nash:

Atualmente, em meus estudos, também tento dar continuidade a uma área mais complexa, que trata de jogos que podem ser parcialmente competitivos e parcialmente colaborativos. [...] Não estou certo sobre como vão se referir a essa área de pesquisa no futuro, se vão incluí-la na Teoria dos Jogos, se vão dizer que é estatística ou se é econometria. O certo é que há muito a se fazer (FREIRE, 2014, s/p).

Seria possível citar um crescente número de profissionais – cientistas ou não – que envelhecem contribuindo para a sua área de atuação e conhecimento indicando que há um novo modo de envelhecimento, positivos em muitos aspectos, negativos em tantos outros. Há muito tempo velhice deixou de ser atribuída à sabedoria, em vidas nas quais o tempo não se concentrava em consumo e dinheiro, nas quais, como diria Bondía (2002), era possível para os humanos a experiência, traduzida na possibilidade de refletir sobre o vivido, elaborar as sensações e influências geradas por ele. Para o autor, a falta de tempo, assim como o excesso de informação e de trabalho enfrentados pelos seres humanos na contemporaneidade, limita, ou mesmo impede, a experiência, a sabedoria. Por outro lado, envelhecer, seja na vida ou na profissão, há muito tempo também deixou de ser sinônimo de doença, decréscimo, senilidade.

Lembramos a pertinente assertiva de Neri (2001a), ao tratar desenvolvimento e envelhecimento como processos concorrentes e que, portanto, não seriam nem diferentes nem opostos. Pelo contrário, poderiam ser compreendidos como equivalentes, complementares, a depender da perspectiva teórica que oriente sua conceituação.

Acrescente-se a essas questões as relativas às relações sociais de gênero, que indicam o quanto o desenvolvimento – ou envelhecimento – das mulheres (seja relativo ao ciclo vital humano ou ao profissional) apresenta especificidades diferentes dos homens, especificidades que se diversificam ainda mais se considerados os contextos sociais, históricos, de classe, étnicos, entre outros.

Assim, apesar dos estereótipos emprestados a tudo que se relacione com o velho, com a velhice e seus decorrentes, é pertinente e atual uma reflexão sobre a pergunta inicial – Envelhecimento profissional ou desenvolvimento? –, especialmente quando se tornam cada vez mais evidentes o envelhecimento demográfico e suas

consequências no envelhecimento profissional. Para essa discussão, que certamente não será esgotada num único artigo, apresentamos ainda resultados de algumas pesquisas que ajudam na discussão da questão proposta.

ENVELHECIMENTO E/OU DESENVOLVIMENTO ADULTO

Até meados dos anos 40 do século XX, a vida adulta e a velhice não eram consideradas como integrantes do processo de desenvolvimento humano, pois correspondiam a declínio. À época, compreendia-se que as pessoas se desenvolviam até a adolescência, estacionavam na idade madura e, em seguida, declinavam até a morte. Neugarten (1999), considerada uma das precursoras no estudo do desenvolvimento adulto e da velhice, ressaltava que a criação, em 1930, do Comitê do Desenvolvimento Infantil na Universidade de Chicago, e a sua alteração para Comitê de Desenvolvimento Humano, em 1940, indicavam a ampliação do interesse de pesquisa para o estudo das pessoas mais velhas, até então pouco representadas. As pesquisas passaram então a concentrar seu interesse no desenvolvimento ao longo da vida, constituindo fator importante para a redefinição do campo de estudos denominado Desenvolvimento Humano, fazendo evoluir a Psicologia do Envelhecimento e na Psicologia do Desenvolvimento (NERI, 1995). Portanto, desenvolvimento e envelhecimento, até então, eram compreendidos como conceitos opostos.

Os estudos e as investigações desenvolvidos a partir da segunda metade do século XX, em especial em suas últimas décadas, definiram três ideias fundamentais: “[...] o desenvolvimento é um processo finito; desenvolvimento e envelhecimento são processos concorrentes [...]”; desenvolvimento e envelhecimento são processos que, ao longo da vida, sofrem a influência de uma complexa combinação de variáveis (NERI, 2001a, p.172).

Essa nova concepção de desenvolvimento considera a presença de perdas e ganhos em todos os períodos da vida, inclusive na velhice, levando à compreensão de desenvolvimento e envelhecimento como processos concorrentes, complexos, nos quais crescimento e declínio estão presentes em todos os momentos vitais, em maior ou em menor intensidade. A velhice deixa, então, de ser o ponto final da vida, para integrar o processo vital, constituindo-se uma dentre as várias etapas do desenvolvimento humano e, mais especificamente, o do desenvolvimento adulto, estudado segundo três perspectivas teóricas.

A perspectiva organicista, segundo a qual as mudanças internas que ocorrem no indivíduo – enquanto organismo vivo – afetam as mudanças externas marcou fortemente o termo *ciclo de vida*, que pressupunha uma sequencialidade e qualidades pré-determinadas geneticamente, que podiam ser facilitadas ou alteradas, aceleradas ou atrasadas pelo contexto, mas se manifestavam segundo “[...] uma sequência ordenada e previsível, graças à maturação”. Assim, em Psicologia, o termo ciclo de vida é usado com o sentido de sucessão de estágios ou idades do desenvolvimento individual (NERI, 2001b, p.12).

A expressão *curso de vida* foi construída sob a perspectiva contextualista segundo

a qual tanto o indivíduo quanto o ambiente social são compreendidos em mútua influência e em interação dinâmica. Nela, o desenvolvimento é um processo cujas dimensões internas em interação com atividades externas e acontecimentos sócio-históricos o caracterizam com um movimento contínuo de adaptação que dura por toda a vida. Referenciada à Sociologia, essa tendência enfoca a sincronia ou assincronia entre o tempo individual, o tempo familiar e o tempo histórico sobre o desenvolvimento individual. Nela é considerado o critério de idade, mas não só. São considerados também os critérios de classe social, etnia, profissão e educação. O desenvolvimento dos indivíduos é socialmente construído e, desse modo, as trajetórias de vida individuais e de diferentes grupos etários podem divergir das vidas de indivíduos e grupos que tiveram suas vidas demarcadas por outros eventos, mesmo que em um mesmo tempo histórico (NERI, 2001b, p.35).

Life-span ou desenvolvimento ao longo da vida é expressão elaborada sob a influência da perspectiva dialética, segundo a qual são as condições de desequilíbrio e instabilidade que originam o novo e geram o desenvolvimento. A dinâmica entre ganhos e perdas durante o ciclo vital são forças opostas que levam ao desenvolvimento humano que, sob essa ótica, é processo decorrente da interação dialética entre determinantes genético-biológicos e socioculturais, responsáveis pelas alterações biológicas, psicológicas e sociais. Rejeita a noção de estágios e aceita, em contrapartida, os princípios de multidimensionalidade e multidirecionalidade do desenvolvimento, que ocorrem em ritmos diferentes, em diferentes domínios e em diferentes momentos da vida, concomitantemente e, muitas vezes, sobrepostos (NERI, 2001b).

Entretanto, apesar do avanço teórico na compreensão do desenvolvimento enquanto processo complexo, as sociedades ocidentais ainda estão fortemente organizadas por um sistema de graduação por idade. Nelas ainda há, por exemplo, o tempo para entrar na escola, iniciar-se no mundo do trabalho, constituir família, aposentar-se. A construção do sistema de graduação por idade está relacionada ao sistema de expectativas sociais, segundo o qual são esperados dos indivíduos determinados comportamentos de acordo com a idade cronológica. As pessoas seguem interpretando e organizando suas vidas, regidas pelo *relógio social*, termo cunhado por Neugarten (1999, p.75) que se refere à idade cronológica (*tempo de vida*), às idades convencionadas socialmente para que as pessoas desempenhem determinados papéis (*tempo social*) e à sucessão de acontecimentos políticos, econômicos e sociais que as influenciam (*tempo histórico*).

Essa dinâmica, entretanto, sofre cada vez mais intensas alterações. Por exemplo, durante os últimos séculos, os períodos que constituem o curso da vida foram gradativamente construídos. A infância surgiu com o início da industrialização, com o surgimento da Idade Média e com a organização da escola. O conceito de adolescência só apareceu no final do século XIX e construiu-se durante o século XX, com o prolongamento da educação formal. A ideia de juventude foi concebida há apenas algumas décadas, assim como a de meia idade. Mais tarde, com o advento da aposentadoria, constituiu-se o período chamado velhice, terceira idade, dentre outros. E atualmente expande-se a concepção de velhice como a quarta idade ou a velhice prolongada.

Sim, a sociedade contemporânea vive um momento de profundas mudanças,

que alteram o sistema organizado de acordo com a idade: há cada vez mais velhos que vivem como jovens; gente que se casa aos 16, aos 45 ou aos 70 anos; mulheres que entram no mundo do trabalho aos 40 anos ou mais; pais de 65 anos com filhos em idade pré-escolar.

As diversas perspectivas teóricas contribuíram para a compreensão de que a complexidade do desenvolvimento humano não pode ser demarcada apenas pelo critério biológico e, conseqüentemente, pelo cronológico. Contribuíram também para se compreender o envelhecimento como um processo concorrente ao desenvolvimento, pois o processo de envelhecer tem início com o nascimento e não em outra etapa da vida adulta. Desenvolver-se significa vivenciar perdas e ganhos ao longo da vida e, portanto, como afirmam Neri e Freire (2000), a rejeição ao termo envelhecimento e a busca pelas diversas expressões criadas para designá-lo nada mais são do que a evidência do quanto ainda se tem de preconceito em relação ao processo de envelhecer.

Envelhecimento e desenvolvimento são processos concorrentes porque implicam convergir para a finitude, embora os avanços científicos busquem que, cada vez mais, o prolongamento da vida humana seja uma realidade extensiva ao maior número de pessoas e que, ao final, se possa morrer sem sofrimento e doenças. Trata-se de uma realidade ainda distante, mas passível de concretização graças à compreensão de que o crescimento e a evolução do ser humano são possíveis até os momentos finais, até o último suspiro. Por outro lado, a extensão da vida cria um novo contexto quando se coloca em discussão o envelhecimento ou desenvolvimento na profissão.

ENVELHECIMENTO/DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O período dedicado ao exercício de uma profissão integra a fase adulta do desenvolvimento humano e, em alguns casos, adentra a velhice, sendo significativo na vida pessoal e social dos indivíduos. Há, certamente, um envelhecimento que ocorre na profissão que escolhemos. Nela, como na vida, nascemos, nos desenvolvemos e morremos. Podemos ser longevos na profissão escolhida. Por outro lado, também podemos ter, nela, morte prematura. O processo do nascimento, desenvolvimento e morte na profissão constitui o ciclo ou o curso de vida profissional, aqui tratado como trajetória profissional. Seria possível discutir a concorrência dos dois termos – envelhecimento e desenvolvimento – quando se trata da vida profissional?

Os resultados das pesquisas sobre o ciclo de vida ou as trajetórias profissionais indicam que sim. Em meados da segunda metade do século XX, por exemplo, Levinson (1978) estudou o ciclo de vida adulto pesquisando as histórias de vida de executivos norte-americanos. Uma parte significativa das pesquisas que buscaram relacionar o desenvolvimento adulto com o desenvolvimento das pessoas em suas trajetórias profissionais tem como objeto as vidas dos professores. A investigação conduzida por Michael Huberman sobre os professores do ensino secundário, em Genebra, na Suíça, publicada originalmente sob o título *La vie des enseignants* (1989) e, mais tarde, em inglês – *The lives of teachers* (1993) –, é certamente

um dos estudos mais difundidos sobre o desenvolvimento da vida profissional dos professores e, ainda hoje, o mais referenciado: um clássico – seria possível afirmar.

No início dos anos 70 e de sua carreira na Universidade de Genebra, Michael Huberman trabalhou com o famoso psicólogo Jean Piaget. Este o encarregou de estudar o período de desenvolvimento humano a partir dos quatorze anos, advertindo-o, porém, de que poucas coisas interessantes ocorriam depois dessa etapa da vida. Os estudos sobre as vidas profissionais dos professores parecem ter feito eco a esse modo de conceber o desenvolvimento, pois até os anos 80 os poucos trabalhos de pesquisa sobre a vida profissional dos professores abarcavam os três primeiros anos da carreira, indicando que os pesquisadores, a exemplo de Piaget, pensavam que depois do período inicial não acontecia nada de muito importante.

Anos mais tarde, interessado em conhecer o desenvolvimento na vida profissional de professores, Huberman (1995) ressaltou que, na década de 60, à exceção da pesquisa desenvolvida por Peterson, em 1964, praticamente inexistiam trabalhos desse tipo. Na década de 70 houve um desenvolvimento significativo de estudos, nos E.U.A. e em países da Europa. Grande parte deles incidia sobre a formação inicial e o início da carreira. Ao final dos anos 80, começou-se a compreender os rumos dos caminhos profissionais trilhados pelos professores, assim como os principais determinantes dessas direções.

Huberman (1995) buscava verificar se, ao estudar uma população adulta específica – os professores –, os estudos clássicos sobre o ciclo de vida individual se confirmariam. Para tanto, relacionava a existência de fases na carreira à socialização do professor na escola, numa perspectiva de *curso de vida*. Entretanto, seu estudo é também influenciado pela perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida (life span), pois sua preocupação para com os limites metodológicos dessa investigação era coerente com as questões relativas à complexidade do desenvolvimento que demandava esforços para compreendê-lo para além da linearidade imposta por sua divisão em estágios sequenciais.

La vie des enseignants aborda o ciclo vital desses profissionais, mas pretende superar a linearidade aparente das fases identificadas por Sikes, Measor e Woods (1985), pesquisadores que antecederam Michael Huberman nas pesquisas sobre o ciclo de vida profissional (GARCÍA, 1999). Simões (1996) enfatizou o avanço que o estudo suíço trouxe, no sentido de ultrapassar a compreensão do desenvolvimento mediante o estabelecimento de etapas.

O modelo construído por Huberman (1993) e sua equipe buscou aproximar-se da argumentação de que o desenvolvimento adulto deve ser compreendido como um processo dialético, no qual o indivíduo se constitui num estado de tensão entre duas forças, as internas (maturacionistas, psicológicas) e as externas (culturais, sociais, físicas). Apresentam-se, portanto, tendências, não se constituindo um modelo linear, segundo o qual todos os professores passariam pelas mesmas fases. Apresentadas no clássico quadro esquemático divulgado no estudo de Huberman (1993), essas tendências representam uma série de “sequências ou maxiciclos” que não são vividos necessariamente na mesma ordem e que nem sempre são vividos por todos os elementos daquela profissão, como se pode observar na FIGURA 1, representação sintética dessas tendências, as quais distinguimos por diferentes traçados para melhor ilustrar as múltiplas possibilidades de percursos.

Por outro lado, o período de questionamento expressa o desencanto pelos fracassos das experiências. Esse momento pode também ser decorrente das experiências de diversificação. É o período designado *meio da carreira* (vivido entre os 30 e os 50 anos da vida e entre o 15º e o 20º ano da carreira), durante o qual os professores fazem o balanço de sua vida profissional e consideram a possibilidade de abraçar outra profissão, enquanto há tempo.

Para Huberman (1993), esse momento provavelmente não é sentido da mesma forma por homens e mulheres. Para os homens, parece acontecer mais cedo (entre os 36 e os 55 anos), e relaciona-se às dúvidas quanto à probabilidade de evolução na carreira. Para as mulheres, ocorre mais tarde (entre os 39 e os 45 anos), e dura menos tempo, estando ligado menos à possibilidade de sucesso e mais ao que lhes é desagradável nas condições de trabalho.

Mas o foco das reflexões aqui apresentadas se faz em relação aos últimos anos das trajetórias profissionais descritos no estudo desenvolvido por Michael Huberman e sua equipe, períodos caracterizados por um estado de serenidade (tranquilidade) ou de conservantismo (rigidez). A serenidade decorre do sentimento de domínio da situação pedagógica, durante o qual a distância entre o ideal e o real, entre o que se desejava alcançar na carreira e o que realmente conseguiu, torna-se menor. No conservantismo há uma maior resistência às inovações, numa nostalgia do passado.

A última fase é denominada desinvestimento ou distanciamento, que pode ser amargo ou sereno. Nessa etapa, as pessoas libertam-se, aos poucos, do investimento no trabalho, para se dedicar a projetos próprios. Será uma fase impregnada de serenidade, se apenas indicar um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional referentes às ambições e ideias presentes no início da carreira. Será amarga, se impregnada de lamentações. Essa última fase do modelo construído por Huberman (1989) corresponde aos preceitos de uma das teorias sociológicas do envelhecimento, a teoria do desengajamento – uma construção clássica na gerontologia, área cujo objeto de estudo é o processo de envelhecimento humano. Segundo a teoria do desengajamento, o gradual afastamento das pessoas idosas da sociedade, e vice-versa, é um processo natural. Afastar-se da vida social seria, então, um pré-requisito funcional para a estabilidade social. Para Siqueira (2001), em trabalho de revisão sobre as teorias sociais do envelhecimento, a crítica, cada vez mais contundente, a essa teoria refere-se à assertiva de que ela foi

[...] desenvolvida para desencorajar intervenções que auxiliariam o idoso a se integrar em uma sociedade tecnológica de rápidas mudanças, concebe o idoso como agente passivo do sistema social e foi elaborada com a intenção de resolver o dualismo cartesiano entre pessoa e ambiente ao declarar que, na velhice, as exigências biológicas e sociais coincidem, produzindo homogeneidade de estilos de vida (SIQUEIRA, 2001, p.87-88).

Embora importante para os estudos sobre o envelhecimento, tal teoria se distancia do contexto da velhice na atualidade, no qual a vida produtiva se faz cada vez mais presente e mesmo desejável. A aposentadoria não mais representa o afastamento da atividade produtiva, mas muitas vezes é a oportunidade do início de uma atividade profissional mais prazerosa, o início de outro ou mais projetos profissionais ou mesmo a continuidade da mesma atividade, ela mesma geradora de realização durante toda uma vida no desempenho de uma profissão.

Do mesmo modo, o modelo de desenvolvimento/envelhecimento profissional proposto por Huberman evidencia, em primeiro lugar, que os vários acontecimentos/ as várias experiências ao longo da vida determinam (ou influenciam) os rumos das trajetórias profissionais. Em segundo lugar, busca mostrar a complexidade do processo de desenvolvimento/envelhecimento profissional, pois, segundo Huberman, Thompson e Weiland (2000), a vida profissional de professores seria melhor representada por uma figura em forma de espiral, pois muitos professores parecem transitar em diferentes níveis, por várias fases, como se subissem e descessem escadas. Suas trajetórias resultariam, então, em quatro itinerários-tipo:

CARREIRA HARMONIOSA - constituída de princípios fáceis, estabilização, diversificação;

HARMONIA ADQUIRIDA - com origem em princípios difíceis, seguidos de resolução e diversificação, serenidade, desinvestimento sereno;

QUESTIONAMENTO - formada por inícios fáceis, estabilização, questionamento diante do sentimento de rotina ou de tédio, que pode seguir pelo distanciamento afetivo e pelo desinvestimento sereno; e

CARREIRA DIFÍCIL - com princípios difíceis, resolução parcial, estabilização, questionamento, conservantismo e desinvestimento amargo.

Entretanto, é possível afirmar que a multiplicidade de combinações que indicam a diversidade dos rumos das trajetórias profissionais docentes é muito mais extensa que a contida nos itinerários-tipo. Do mesmo modo, é possível afirmar que o desinvestimento que Huberman indica ao final das trajetórias sofreu alterações substanciais no que se refere aos estudos desenvolvidos sobre o envelhecimento e, portanto, à evolução da compreensão da velhice nas trajetórias profissionais.

García (1999) apresenta como principais estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores os realizados por Sikes, Measor e Woods (1985), Burke (1987), Huberman (1989)³ e Leithwood (1992). Sequencialmente, os três primeiros se complementariam, evidenciando a influência das organizações nas trajetórias profissionais docentes. Leithwood (1992), entretanto, acrescentaria um componente fundamental para as questões que ora se fazem presentes nesse texto: a distinção entre três fases principais. A primeira, segundo García (1999, p.68), estaria relacionada aos períodos que constituiriam “um processo de aquisição de competências profissionais no ensino”; a segunda estaria composta pelas etapas nas quais os professores experientes poderiam contribuir “para o desenvolvimento didático dos colegas” (assessoria, tutoria, supervisão etc.); e a terceira fase guardaria relação com a “participação em decisões educativas de alto nível no sistema educativo”. Em relação ao envelhecimento ou ao desenvolvimento profissional, enquanto processos concorrentes e na perspectiva aqui abordada, esses estudos sobre o ciclo profissional docente apontam questões que ainda hoje instigam à pesquisa e à discussão, como os novos modos de envelhecer e mesmo após o ciclo de vida profissional de professores. Uma delas diz respeito às alterações que vêm ocorrendo ao longo das últimas décadas no relógio profissional (KIMMEL, 1980 *apud* COURY, 1993), à semelhança das já apontadas no relógio social proposto por Neugarten (1999). Mudanças na entrada da carreira e diferentes possibilidades de saída distinguem atualmente as trajetórias profissionais docentes,

³ García (1999) também se refere ao estudo de Huberman (1989) como o mais difundido em relação ao ciclo de vida profissional de professores.

especialmente na docência do ensino superior, que no Brasil é marcada por alterações que guardam relação com as mudanças ocorridas com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1998) e, claro, com o acelerado processo de envelhecimento demográfico do país.

É possível pensar que os professores universitários eram, e ainda são, pessoas pouco conhecidas quanto ao processo de envelhecimento/desenvolvimento na profissão, o que, entretanto, não é prerrogativa, pois o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em publicação denominada *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*, sugeria e ressaltava “a necessidade de realização de estudos que enfoquem a trajetória dos professores, a carreira docente e demais aspectos relacionados a esses temas” como as portas de entrada, a estruturação e o tempo de permanência na carreira, tomando por base as informações do censo escolar (INEP, 2009, p.38). Tal necessidade, certamente, ainda se faz atual.

Da mesma forma, como afirmam Camarano, Kanso e Fernandes (2013), atual é a demanda por estudos sobre o momento de transição nas trajetórias profissionais representado pela saída do mercado de trabalho e a passagem para a aposentadoria, que na realidade brasileira nem sempre tem o significado de perda da capacidade laboral, pois muitas vezes (e a legislação o permite) o aposentado volta ao mercado de trabalho, seja pressionado pela necessidade de complementar a renda, seja pelo desejo de continuar a exercer a profissão, seja por ambos os motivos.

Entretanto, não há no Brasil um estudo sobre o ciclo de vida profissional de professores, de dimensões aproximadas ao desenvolvido por Huberman (1989), razão pela qual seja ele ainda o principal referencial quando se trata de ciclo de vida profissional de professores. Os resultados de pesquisas e artigos que discutem as questões sobre o final da carreira e a aposentadoria podem ajudar na discussão sobre o processo de desenvolver-se na profissão como concorrente ao de nela envelhecer.

Ressaltem-se as reflexões de Tavares, Neri e Cupertino (2004, p.106), quando afirmam que a “relação entre aposentadoria, depressão e trajetórias de envelhecimento envolve outras variáveis que não simplesmente as questões relacionadas às perdas decorrentes do aumento da idade”. Para as autoras, o efeito prejudicial da aposentadoria para a saúde física/mental é real para várias pessoas e em determinados contextos, mas não pode ser generalizado para a totalidade das pessoas que se aposentam. Pensar dessa forma significa desconsiderar a independência, a vitalidade e a resiliência dos idosos e considerar única e exclusivamente a concepção de velhice (e conseqüentemente o período de transição denominado aposentadoria) como uma fase apenas de declínio e descontinuidade no ciclo da vida.

Coincidência ou pertinência sobre os aspectos que articulam a velhice e o biológico, uma das áreas que desenvolve diversos estudos sobre o envelhecimento do professor é a de Educação Física. Vale citar as mais recentes: Farias *et al.* (2008), Santos, Bracht e Almeida (2009), Folle e Nascimento (2010), Silva e Lüdorf (2012), Rossi e Hunger (2012), Lüdorf; Ortega (2013), fontes nas quais será possível compreender as especificidades da área, como as diferenças entre o envelhecimento do professor de educação física nas academias e o professor que atua na escola, sendo este último aquele que mais indica aspirar à aposentadoria. O primeiro atuaria em contexto no qual a manutenção da capacidade física, apesar da idade, seria fator de motivação

e valor, além da remuneração. O segundo apresentaria, ao final da carreira, um desânimo atribuído à frustração de não realizar os sonhos iniciais da carreira docente.

Sá (2004), ao investigar as trajetórias profissionais de professores engenheiros, encontrou resultados na fase final da carreira desses profissionais. Verificou que, na busca pelo equilíbrio entre os objetivos pessoais e os institucionais, optavam pela efetiva aposentadoria ou se preparavam para o exercício da carreira sob uma nova perspectiva, esta última representada, na maioria dos casos, por alternativas que permitissem ao docente continuar sua trajetória como pesquisador, de preferência na instituição à qual se vinculava. Muitos desses professores referiam-se, inclusive, à necessidade de implementação de projetos para a integração de professores mais experientes nas instituições de ensino, de modo a contribuir para a formação dos novos engenheiros.

Moreira (2011), ao estudar “Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice” em professores universitários concluiu que a compreensão da aposentadoria enquanto final do vínculo empregatício está relacionada à concepção de velhice, enquanto decréscimo das capacidades físicas e cognitivas e à da recriminação da sociedade capitalista da situação de não trabalho. Como Sá (2004), os resultados da investigação conduzida por Moreira (2011) lhe permitiram concluir que o encerramento do contrato de trabalho indicaria, para os professores universitários entrevistados, “uma situação de incapacidade, morte e perda de identidade, mas, por outro lado, para estes profissionais que se sentem reconhecidos em suas atividades, trabalhar possibilita[ria] uma vivência de saúde”.

Os resultados desses estudos convergem para o que Neri e Yassuda (2004) indicaram sobre a importância de pesquisas (tanto no curto como no longo prazo) com recém-aposentados, no sentido de conhecer a atual dinâmica do processo de aposentadoria e orientar programas de formação que diminuam os possíveis impactos sobre a vida dos profissionais e trabalhadores em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas maneiras de compreender e vivenciar a aposentadoria indicam evidentes alterações no relógio ocupacional que permitem afirmar que o envelhecimento profissional assume cada vez mais as características de desenvolvimento no sentido de representar a continuidade da atuação na profissão como uma condição para a continuidade da própria vida.

A atividade profissional, ao possibilitar a inserção social, envolve aspectos psíquicos, físicos, mas também sociais e culturais. Assim, as condições de trabalho, sejam as disposições internas no exercício da profissão relacionadas à satisfação pessoal, sejam as condições organizacionais ou políticas influentes no desenvolvimento profissional, podem representar fator de deterioração, de perdas ou até mesmo de doenças graves, mas podem constituir-se em condições para o equilíbrio e a realização, características do pleno desenvolvimento.

No início do século passado a velhice significava um período de perda da capacidade de trabalho em decorrência de uma compreensão do envelhecer focada nos

decréscimos biológicos, psicológicos e sociais. O advento da aposentadoria, em sua concepção original, representava um benefício que garantiria um final de vida longe do trabalho, com um rendimento mínimo para a sobrevivência de pessoa cuja expectativa de vida era curta.

Há, portanto, um novo modo de envelhecer, há um novo modo de viver a profissão, ambos marcados por um relógio social e ocupacional que não mais responde às expectativas sociais de um passado não muito distante, pois o mundo contemporâneo se caracteriza por mudanças de ritmo intenso e rápido. Envelhecer, hoje, tem um novo *status*, o qual não corresponde mais a uma aceitação passiva do fim do trabalho e, conseqüentemente, da vida. Novas formas de pensar e viver a aposentadoria são expressão de um envelhecimento enquanto desenvolvimento, processo que demanda políticas e pesquisas que possibilitem o aprimoramento da formação inicial profissional, mas principalmente a continuidade dessa formação, que não pode prescindir do assessoramento daqueles que atualmente se aproximam do final da carreira, de modo que possam usufruir dos longos anos que terão pela frente, seja na continuidade de um trabalho prazeroso, seja na busca de novos projetos profissionais e/ou de entretenimento e lazer.

No século XXI a longevidade populacional permite, guardadas as distinções de classe, gênero e raça, dentre outras, uma nova relação com o ciclo da vida, inclusive o ciclo profissional. Os avanços tecnológicos possibilitam cada vez mais o aumento em anos da expectativa de vida, o que imprime um outro panorama às questões que envolvem o envelhecimento na profissão. Esse novo contexto já implica, inclusive, discussões e prováveis alterações (justas ou não) dos sistemas previdenciários vigentes. As relações entre aposentadoria e decréscimos, deterioração física ou mental cada vez menos se aplicam a uma sociedade que busca um envelhecimento saudável e ativo universal.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan.-abr. 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n.248 dez.1996.

BURKE, Peter. **Teacher Development Induction: Renewal and Redirection**. London: The Falmer Press, 1987.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange; FERNANDES, Daniele. Envelhecimento populacional, perda de capacidade laborativa e políticas públicas. **Mercado de Trabalho (IPEA)**, n.54, fev. 2013.

COURY, Helenice Jane Cote Gil. Satisfação no trabalho e satisfação na vida: questões teóricas e metodológicas. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Qualidade de vida e idade madura**. Campinas: Papirus, 1993.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Carreira docente em Educação Física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. **Revista de Educação Física**, UEM, v.19, n.1, p.11-22, 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. 2010, v. 24, n.4, pp. 507-523. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092010000400008>>. Acesso em 10 mar.2015.

FREIRE, Diego. Uma mente brilhante e inquieta aos 86 anos. **Notícias**. Agência FAPESP. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/uma_mente_brilhante_e_inquieta_aos_86_anos/19566>. Acesso em: 8 ago. 2014.

HUBERMAN, Michael. Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. **Revue Française de Pédagogie**, n.86, p.5-16, jan.-mar. 1989.

_____. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, 1993.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p.31-61.

HUBERMAN, Michael; THOMPSON, Charles L.; WEILAND, Steven. Perspectivas de la carrera del profesor. In: BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L.; GOODSON, Ivor F. **La enseñanza y los profesores: la profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, 2000. p.19-98.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009.

LEITHWOOD, Kenneth. A. The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, v.49, n.5, p.8-12, 1992.

LEVINSON, Daniel J. **The seasons of a man's life**. New York: Ballantine Books, 1978.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti; ORTEGA, Francisco Javier Guerrero. Marcas no corpo, cansaço e experiência: nuances do envelhecer como professor de Educação Física. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.17, n.46, p.661-675, jul.-set. 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice: estudo de caso com professores universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.4, p.541-550, out.-dez. 2011.

NERI, Anita Liberalesso. Psicologia do Envelhecimento: uma área emergente. In: _____. (Org.). **Psicologia do envelhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p.13-42.

_____. O fruto dá sementes: processos de amadurecimento e envelhecimento. In: _____. **Maturidade e velhice**: trajetórias individuais e socioculturais. Campinas: Papyrus, 2001a. p.11-52.

_____. Paradigmas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano em psicologia esociologia. In: _____. **Desenvolvimento e envelhecimento**: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas: Papyrus, 2001b. p.11-38.

NERI, Anita Liberalesso; FREIRE, Sueli A. Qual é a idade da velhice? In: _____. (Org.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papyrus, 2000, p.7-21.

NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Mônica Sanchez (Org.). **Velhice bem-sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. Campinas: Papyrus, 2004.

NEUGARTEN, Bernice L. **Los significados de la edad**. Barcelona: Herder, 1999.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-338, abr.-jun. 2012.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. **Trajetórias docentes**: avanços, recuos e desvios na vida profissional de professores engenheiros. Tese (Doutorado em Educação). 2004. Programa de Estudos pós-graduados em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n. 2, p.141-165, abr.-jun. 2009.

SIKES, P.; MEASOR, L.; WOODS, P. **Teachers' Careers**: Crises and continuities. London: The Falmer Press, 1985.

SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Possíveis relações entre corpo, saúde e o envelhecimento do professor de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.187-204, 2012.

SIMÕES, Carlos Marques. **O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

SIQUEIRA, Maria Eliane Catunda de. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: NERI, Anita Liberalesso. **Desenvolvimento e envelhecimento humano**: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas: Papirus, 2001. p.73-112.

TAVARES, Samila Sathler; NERI, Anita Liberalesso; CUPERTINO, Ana Paula. Saúde emocional após a aposentadoria. In: NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Mônica Sanchez (Org.). **Velhice bem-sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. Campinas: Papirus, 2004. p.72-91.

Data de submissão: 10/03/2015

Data de aprovação: 06/06/2015